



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**  
**INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK**

# **Talklimatet i klassrummet**

**Annika Muñoz och Valentyna Lindholm**

---

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: LAU925 H14 Tvärvetenskaplig kurs och examensarbete  
Nivå: Grundnivå/Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2014  
Handledare: Arja Kostiainen  
Examinator: Magnus Levinsson  
Rapport nr: HT14 IPS LAU925:2

# Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: LAU925 H14 Tvärvetenskaplig kurs och examensarbete  
Nivå: Grundnivå/Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2014  
Handledare: Arja Kostiainen  
Examinator: Magnus Levinsson  
Rapport nr: HT14 IPS LAU925:2  
Nyckelord: talklimat, klassrumsklimat, relation, feedback, kommunikation, dialog, monolog, deliberativa samtal, lärarens roll, ordning i klassrummet

---

## Syfte

Syftet med denna studie var att undersöka hur man som pedagog kan skapa ett gott talklimat. I vår undersökning använde vi oss av frågeställningar som hur lärare uppfattar begreppet talklimat och hur de skapar förutsättningar för att alla elever ska våga tala?

## Metod

I vår undersökning använde vi en kvalitativ metod. Vi valde att ställa öppna frågor, en s.k. ostrukturerad intervju. Vi intervjuade sex pedagoger från fyra skolor i sydvästra Sverige. De intervjuade har inriktning mot grundskolan och gymnasiet.

## Resultat

I undersökningen kommer det fram flera faktorer som påverkar talklimatet, men det mesta pekar på lärarens ansvar. När det gäller relationer, kommunikation, lärarens betydelse, ordning i klassrummet, så visar undersökningen att det främst bygger på lärarens skicklighet att hantera uppkomna situationer och vägleda eleverna på rätt sätt, med stöd av styrdokument, forskning och ett gemensamt synsätt.

# Förord

För oss föll det sig naturligt att välja det här ämnet att skriva om. Vi är intresserade av problemområdet eftersom vi båda arbetar i skolan. Varje dag upplever vi hur betydelsefullt det är med ett gott talklimat. Vi är medvetna om hur svårt det kan vara att skapa det optimala talklimatet, där alla vågar tala, uttrycka sig och förmedla sina åsikter och tankar i grupp.

Jag, Annika, har dessutom en egen historik som ett av de tysta barnen på grund av min stamning och vet att det finns många barn som är rädda för att tala av olika anledningar. Jag, Valentina, har bott i Sverige i 4 år och även om jag är vuxen så upplever jag det svårt att uttrycka mig i en stor grupp, på grund av att språket fallerar och jag upplever att min svenska inte är tillräckligt bra. Det hämmar mig. Vi vet också att det finns många barn i skolan med annat modersmål, som tystnar för att de inte vågar uttrycka sig på svenska i klassrummet.

Under vårt skrivande har vi fått bekräftat att en god kommunikation skapar en god relation. Vi börjar därför med att tacka varandra för ett fantastiskt gott och utvecklande samarbete.

Vi vill tacka alla som har hjälpt oss att skriva den här uppsatsen. Lärarna som delade med sig av sina tankar, erfarenheter och sin tid. Utan deras öppenhet och välvilja hade vi inte kunnat skriva den här uppsatsen. Vi vill också tacka vår handledare för vägledning och konstruktiv kritik. Tack!

Göteborg 2014-12-18

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Syfte .....</b>	<b>2</b>
2.1 Frågeställningar .....	2
2.2 Begreppsförklaringar .....	2
<b>3. Litteraturgenomgång och teoretisk anknytning.....</b>	<b>2</b>
3.1 Styrdokumentens perspektiv på talklimatet .....	2
3.2 Samhällets och organisationens roll för talklimatet .....	3
3.3 Historisk tillbakablick i lärandeteorier .....	3
3.4 Kommunikation mellan individer .....	4
3.5 Faktorer som påverkar dialog, samspel och lärande .....	6
3.6 Lärarens roll .....	8
3.7 Återkoppling och feedback .....	9
3.8 Krav och förväntningar i klassrummet.....	10
3.9 Relationenskompetensens roll för talklimatet .....	11
<b>4. Metod.....</b>	<b>12</b>
4.1 Val av metod .....	12
4.2 Intervju .....	12
4.3 Urval.....	13
4.4 Avgränsningar .....	14

4.5 En kvalitativ pilotstudie .....	14
4.6 Genomförande .....	14
4.7 Bearbetning av data .....	15
4.8 Etiska aspekter.....	15
<b>5. Resultat.....</b>	<b>15</b>
5.1 Lärarnas uppfattningar om vad begreppet talklimat innebär för dem .....	16
5.2 Vad ett bra talklimat är och vad det är som gör att det blir ett bra talklimat .....	16
5.3 Ett ofördelaktigt klimat i klassrummet.....	18
5.4 Strategier för att skapa ett bra talklimat .....	19
5.5 Andra faktorer som påverkar för att ett bra talklimat kan uppstå .....	20
5.6 Hur ser ett optimalt talklimat ut?.....	21
<b>6. Diskussion .....</b>	<b>22</b>
6.1 Lärarens roll som relationsskapare.....	22
6.2 Kommunikationens betydelse för talklimatet .....	23
6.3 Läraren som skapare av lärandesituationer .....	24
6.4 Läraren som ordningsskapare.....	25
<b>7. Förslag till ytterligare forskning.....</b>	<b>26</b>
<b>8. Referenslista.....</b>	<b>27</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>29</b>

# 1. Inledning

I yrkesrollen, som pedagog, har vi alltid varit intresserade av elevers möjligheter att komma till tals i klassrummet. Efter hand fastnade vi för ett begrepp som heter talklimat, eftersom vi upplever att det begreppet innefattar precis det som vi ämnar studera.

En bit in i undersökningsfasen upptäcker vi att begreppet talklimat inte är ett vedertaget begrepp, men pilotstudierna visade att det ändå var ett bekant fenomen för pedagogerna.

I vår uppsats använder vi begreppen talklimat och klassrumsklimat, eftersom forskaren Hattie (2012) använder begreppet klassrumsklimat som är besläktat med begreppet talklimat.

I inledningsfasen söktes efter andra uppsatser som handlade om talklimat och klassrumsklimat, vilket ledde oss till ett flertal uppsatser som behandlade klimatet i klassrummet, men mer ur elevers synvinkel. Den här undersökningens fokus ligger på lärarens roll och de strategier som används för att erbjuda goda förutsättningar för ett gott talklimat i klassrummet.

Fenomenet talklimat belyses samhälleliga aspekter, skolaspekter och ur relationella aspekter. Det finns förväntningar från samhället och ett framgångskoncept som säger att vi ska vara extroverta och uttrycksfulla, både på arbete, i skola och socialt. Cain (2013) citerar Anais Nin angående dagens exponering av talutrymme: "Vår kultur gjorde det till en dygd att leva uteslutande som extroverta. Vi bekämpade den inre resan, sökandet efter en kärna. Alltså tappade vi bort kärnan, och nu måste vi finna den på nytt" (Cain, 2013, s. 331).

I uppsatsen används termerna lärare, pedagoger och informanter när det relateras till de intervjuade lärarna och i litteraturgenomgången används termerna pedagoger och lärare växelvis. Utan en bra fungerande kommunikativ förmåga är det svårt för en elev att hävda sig i dagens skola och inte minst i samhället. I lgr11 och kursplanerna ställs krav att elever ska utveckla sina kommunikativa förmågor. "Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga" (Skolverket, 2011, s. 9). Ur samhälleligt perspektiv är det ett aktuellt och nödvändigt fenomen att studera.

Enligt rådande styrdokument, ska en elev -utan rädsla- kunna uttrycka sina tankar och åsikter i en grupp. Vi möter elever med olika förutsättningar för att tala. Det kan vara talrädsla, talstörning, blygsel, funktionshinder etc. Hur möter och bemöter vi dem? Hur skapar vi ett talklimat som gynnar dem? Vilken eller hur stor betydelse har läraren eller pedagogen? Dysthe (2003), skriver att Deweys omfattande författarskap har varit en konstant källa till inspiration för alla som har varit missnöjda med traditionell pedagogisk teori och praktik. Dewey understryker, enligt Dysthe (2003), att kommunikationen är väsentlig i läroprocessen, dock utan att utarbeta teorier för språkets roll i samspel med lärandet. Vidare fastslår författaren att det inte är någon tillfällighet att det är inlärningsteoretiker som Dewey, Mead och Vygotskij, som är tre av de ledande när det gäller just sambandet mellan dialog, samspel och lärande. Alla tre har den grundläggande uppfattningen att det är den sociala gruppen, den gemenskap som individen är en del av som är själva utgångspunkten för lärande (a.a.). Det bekräftar våra tankar om relationens stora betydelse för lärande och kommunikation.

Man kan mötas av pedagoger, som inte har så stor förståelse för att talklimatet är viktigt och att de inte bemöter eleverna på det sätt som vi tror gynnar deras förmåga att kommunicera. Man kan också möta pedagoger, som fortfarande tar större delen av talutrymmet i ett klassrum och ägnar sig åt monolog istället för dialog. Men det finns också många pedagoger, som utvecklar sin undervisning för att skapa ett gott talklimat som gynnar alla elever.

I samhället ställs det krav på att du ska kunna uttrycka dig och tala för dig och din sak. När du söker ett arbete, är förmågan att kommunicera och socialt samspela viktigt. Det här samhället

och dess krav speglas också i den kursplan, lgr11, som vi följer. ”Eleven ska leda ett samtal, bemöta och formulera argument, samt sammanfatta huvuddragen i vad som sagts och hålla muntliga presentationer och muntligt berättande för olika mottagare” (Skolverket, 2011, s 226). Kraven finns alltså, både uttalade och outtalade, på att kunna uttrycka sig i många sammanhang. Därför är diskussionen om talklimatet i klassrummet oerhört viktig, eftersom, ett gott talklimat är en förutsättning för att våga eller kunna uttrycka sig.

Därför är det viktigt att vi hjälper de tysta eleverna att ta mod till sig och våga tala. I en demokrati utgår man från att människor vågar yttra sig och göra sina röster hörda, därför är det än viktigare att vi börjar redan i skolan. Samhället kräver en förmåga att uttrycka sig, skolan kräver detsamma. Är det då inte vår plikt att skapa det bästa talklimatet i klassrummet?

## **2. Syfte**

Syftet är att ta reda på hur man som pedagog kan skapa ett gott talklimat och vilka strategier som lärare använder för att få ett bra talklimat i klassrummet.

### **2.1 Frågeställningar**

Hur uppfattar lärare begreppet talklimat?

Vad utgör skillnaden mellan ett bra talklimat och ett sämre talklimat?

Hur skapar lärare förutsättningar för att alla elever ska våga tala?

Hur viktig är lärarens roll för att utveckla goda relationer för att skapa en god dialog och kommunikation?

### **2.2 Begreppsförklaringar**

#### **Tal och talklimat**

För att bättre förstå vår undersökning, vill vi definiera begreppen tal och talklimat, som är frekvent förekommande. Strömholm (1992) klargör att tal, är något uttalat, genomtänkt och värderat. Han nämner ett omdöme som är myntat av de gamla grekerna. Det sades om en politiker att han var: ” oförmögen att tala, särdeles duktig att prata”. Det finns en skillnad mellan tal och det spontana pratet, som oftare är mer informellt (Strömholm, 1992, s. 35-36).

Uppsatsen bygger på begreppet talklimat, men vi har inte hittat definitioner av talklimat, utan man relaterar oftare till klassrumsklimat. För oss är det inte synonyma begrepp, eftersom talklimat påverkas av klassrumsklimatet, som ofta beskrivs mer som stämningen och atmosfären i klassrummet.

## **3. Litteraturgenomgång och teoretisk anknytning**

### **3.1 Styrdokumentens perspektiv på talklimatet**

I läroplanen och i kursplanerna ställs det krav på att eleverna ska utveckla sin kommunikativa förmåga. Det står i övergripande mål och riktlinjer att ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett

nyanserat sätt” (Skolverket, 2011, s. 13). ”Läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande”. ”Läraren ska också stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter och få stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling.” (Skolverket, 2011, s. 14).

Text i syftesdelen i ämnet svenska gäller bland annat att ”eleverna ska ges förutsättningar att utveckla sitt tal och skriftspråk, så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften.” (Skolverket, 2011, s. 222).

Man ska heller inte glömma den demokratiska aspekten av att kunna vara med och yttra sig. I läroplanen står uttryckligen att de ”demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever.” och att ”Elever ska ges inflytande över utbildningen.” (Skolverket, 2011, s. 15). Språkets betydelse betonas också för att utöva inflytande. För att eleven ska kunna ha ett demokratiskt inflytande i skolan måste alla elever få möjlighet att komma till tals.

I det centrala innehållet i ämnet svenska står det att eleven ”ska leda ett samtal, bemöta och formulera argument, samt sammanfatta huvuddragen i vad som sagts och hålla muntliga presentationer och muntligt berättande för olika mottagare.” (Skolverket, 2011, s. 226). Kunskapskravet för att nå godkänt, betyg E, i svenska kräver att ”eleven kan samtala och diskutera varierande ämnen genom att ställa frågor och framföra åsikter med enkla och till viss del underbyggda argument på ett sätt som till viss del för samtalen och diskussionerna framåt. Dessutom ska eleven kunna förbereda och genomföra enkla muntliga redogörelser med i huvudsak fungerande struktur och innehåll och viss anpassning till syfte, mottagare och sammanhang” (Skolverket, 2011, s. 230-231.).

### **3.2 Samhällets och organisationens roll för talklimatet**

Dysthe (2003) vidhåller att det dialogiska klassrummet är en förutsättning för att förbereda elever för ett demokratiskt samhälle. Det är på det här sättet som barn och ungdomar lär sig lyssna till andras röster, se andras perspektiv och synsätt, ställa frågor och söka efter svar tillsammans med andra. Hon infogar även att Bakhtin insisterar på att dialogen, i betydelsen att höra andras röster än sin egen, är kärnan i det humanistiska tänkandet. Dysthe (2003) avslutar med att ett flerstämmigt och dialogiskt klassrum är en nödvändighet, inte bara för att man ska lära sig ämnen och lära sig tänka självständigt, utan också för att det är en modell för hur människor fungerar i ett demokratiskt samhälle (Dysthe, 1996). En demokratisk aspekt att kunna vara med och yttra sig, betonas i styrdokumentet.

I många skolor är klasserna stora, vilket forskare som Cain, (2013) resonerar kring. Vi tycks glömma bort att undervisning i klassrum, avsedda för stora grupper inte är någon helig princip. Anledningen att undervisningen bedrivs på det sättet är inte att det optimerar lärandet, utan att det sparar pengar. Skolan ska rusta barnen för deras framtida liv, men det barnen behöver vara rustade för, är många gånger att klara sig igenom skoldagen (Cain, 2013).

### **3.3 Historisk tillbakablick i lärandeteorier**

Under den här rubriken presenteras olika lärandeteorier som i sin tur har med talklimatet att göra. Det har varit svårt att hitta en definition av talklimat, men fenomenet är välbekant för de lärare vi har intervjuat och är något som man upplever vara viktigt, men att det diskuteras för lite.

Med Vygotskij kom den sociokulturella traditionen. Han intresserade sig för människans utveckling ur ett biologiskt och ur ett sociokulturellt perspektiv. Som utvecklingspsykolog



intresserade sig Vygotskij för tankens och språkets utveckling och en viktig del av hans argumentation är att det är genom det talade och det skrivna språket som vi kan kommunicera om världen och etablera en gemensam förståelse för våra medmänniskor.

Traditionellt sett, såg man tänkande som en sak och språk som något annat, men Vygotskij såg språk och tanke som nära besläktade, även om de inte var identiska. Genom kommunikation (och särskilt språklig sådan) med andra formas till tänkande varelser. Genom språket blir vi delaktiga i hur en kultur eller ett samhälle ser på och förstår omvärlden. Som barn erövrar språket i samspel med andra människor och tar då till oss specifika sätt att se på omvärlden. Vygotskij menar att det alltså innebär att "språket fungerar på två "plan" eller nivåer, dels mellan människor, dels inom människor" (Säljö, 2012, s. 303). Han menar alltså att det är kommunikationen, främst den verbala, med andra människor som formar vårt tänkande. Han syftar på "de högre funktioner som har med tänkande, fantasi, förmågan att minnas på ett avancerat sätt, estetiska uttryckssätt osv." (Säljö, 2012, s. 303). Så lyder Vygotskijs princip för hur man ska se på relationen mellan språk och tanke. Får vi inte den möjlighet till kommunikation begränsas våra möjligheter, som elever, men också som kommunikativa varelser. (Säljö, 2012).

Säljö (2012) menar att den socialkulturella traditionen pekar på vikten av sociala samspel för lärande och utveckling, en teori om lärande och utveckling som ger en förståelse av hur människor blir delaktiga i kunskaper och erfarenheter genom att samspela med andra i olika aktiviteter. Att interagera och kommunicera blir nycklar till lärande och utveckling (a.a.).

Säljö (2012) diskuterar hur undervisning faktiskt gestaltas och att det aldrig enbart kan besvaras utifrån en vetenskaplig teori, utan det är mötet mellan den vuxne och eleven som avgör hur teoretiska perspektiv förverkligas och vilka konsekvenser de får.

Hos Dewey, i Säljö (2012) finns en stark betoning av hur lärande ska förbereda människor för ett demokratiskt samhälle med dess argumentativa kunskapsbegrepp. Skolan är platsen som ska ge människor de redskap de behöver för att leva ett kunskapsrikt liv i en demokratisk samhällsform. Ska skolan lyckas med detta måste skolan vara en demokratisk institution (a.a.).

### **3.4 Kommunikation mellan individer**

Under den här rubriken kommer vi att beskriva rådande paradigmer inom begreppet kommunikation, som till exempel dialogism, monologism, det deliberativa samtalet. Skolverket (2011) hänvisar till pedagogikprofessor Tomas Englund vid Örebro Universitet, som skriver om det deliberativa samtalet i skolan.

Hultin i (Englund, 2007) lyfter fram frågor om förhållandet mellan konsensus och jämlikhet. Här jämför hon det dialogiska klassrummet, alternativt det flerstämmiga klassrummet (Dysthe, 1996) med det deliberativa klassrummet.

Det deliberativa samtalet är ett sätt att formera undervisning och lärande ett sätt som samspelar med vissa sätt att uppfatta innehåll och skapa mening kring detta, sätt som framför allt betonar att ämnets innehåll kan betraktas ur skilda perspektiv och att det kan ge ämnets innehåll olika mening. Det deliberativa samtalet är ju inriktat mot kommunikativa färdigheter tillsammans med ämneskunskaper. Både det deliberativa samtalet och det dialogiska klassrummet utgår därmed från kunskapssyn, som betonar lärandet som en aktiv (kommunikations) process. (Englund, 2007).

Englund (2000) beskriver det deliberativa samtalet som "en strävan efter att individen själv tar ställning genom att lyssna, överväga, söka argument, och värdera, samtidigt som det finns en kollektiv strävan efter att finna värden och normer som alla enas om" (Skolverket Dnr 2000: 1613, s. 6). (Englund, 2000).

Vidare betonar Hultin det kulturella och språkliga möten mellan lärare och elever. Tillåter skolans ramar språkliga villkor eller riskerar det deliberativa samtalet att utesluta grupper av elever från möjligheten att identifiera sig språkligt, kulturellt och politiskt. Den traditionella skolan av kunskapsförmedling och kontroll där lärarens tal är dominerande och där eleverna svarar och läraren bekräftar svaret.

Hultin anser att, genom en deliberativ undervisningspraktik kan elever, i olika sammanhang utveckla och fördjupa sin förmåga att samtala och argumentera. Ett sådant ömsesidigt övervägande kännetecknas av en öppen dialog, inte en debatt som ska vinnas, och en strävan efter att alla ska komma till tals på lika villkor. Hon lägger stor vikt vid ömsesidig respekt, som ett nyckelbegrepp och en gemensam vilja att pröva det gemensamma bästa framför egenintressen (Englund, 2007).

Englund (2000) ger några exempel som karakteriserar det deliberativa samtalet:

- a) samtal där skilda synsätt ställs mot varandra och olika argument ges utrymme,
- b) att deliberativa samtal alltid innebär tolerans och respekt för den konkreta andra, det handlar bl.a. om att lära sig lyssna på den andres argument
- c) inslaget av kollektiv viljebildning, dvs. strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser (Englund, 2000, s. 6 ).

Det handlar med andra ord om samtal som präglas av ömsesidig respekt för var och en som deltar och för de olika ståndpunkter och perspektiv som kommer till uttryck samt där deltagarna försöker bli överens, åtminstone om det som man inte är överens om (Englund, 2000, 2007).

Kommunikation kan vara mer eller mindre monologisk (förmedlande, berättande, ordningsuppehållande) eller dialogisk (med ett ömsesidigt utbyte) och därmed mer eller mindre engagerande för de involverade. Detta engagemang är också beroende av i vilken utsträckning kommunikationen ställer till någon form av problem, vilket också skapar förutsättningar för reflektion och deliberation. Den goda kommunikationen är meningsskapande, men meningsskapande är samtidigt avhängigt varje enskild deltagare och behandlar innehåll, situation och kontext etc. Englund (2007) menar att det är någon form av en ömsesidig kommunikation mellan lärare och studerande och mellan studerande. Vidare anser han att monologen också, om än strikt, kan betraktas som kommunikation.

”Kommunikation mellan människor och kanske speciellt kommunikationen i ett klassrum, innehåller symbolisk kommunikation som gester, minspel etc. Ingen kommunikativ situation är helt förutsägbar utan skapas i nuet, i just situationen” (Englund, 2007, s.10).

Englund (2007) skriver att en central aspekt i den meningsskapande kommunikationen är därför att skolan aktörer möts i ett ständigt ömsesidigt utbyte (av meningar) över tid, dvs. en kommunikation där ett möte eller en konfrontation av olika meningar sker. Med detta utbyte avses att någon form av breddning, fördjupning eller förändring av mening, också sker i den ömsesidiga kommunikationen (a.a.).

Dysthe (2003) hänvisar till utbildningsforskare Martin Nystrand, som konsekvent byggt på Bakhtins teorier. Nyckelorden i Nystrands tillämpning av Bakhtin är dialog, interaktion, intersubjektivitet, ömsesidighet, förhandling och rum för många röster. Vidare skriver Dysthe att Nystrand anser att en dialogiskt organiserad undervisning ger de bästa inlärningsvillkoren, eftersom kunskap är ett samlat resultat av dialog och inte minst av det ömsesidiga förhållandet mellan den som talar och den som lyssnar (Dysthe, 2003).

Dysthe (2003) hävdar att lärande och lärandemiljö är centrala begrepp i sociokulturella angreppssätt inom inlärningssteori. En inlärningssteori, enligt Dysthe, är beroende på vilken synvinkel man väljer som utgångspunkt för lärande. Behaviorismen betonar lärande som av elevens yttre, iakttagbara beteende, kognitivismen understryker lärande som elevens inre processer och sociokulturell teori betraktar lärande som deltagande i social praktik.

Lärande har med relationer att göra. Lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel. Språk och kommunikation är grundläggande begrepp i läroprocesserna. Hon förklarar det sociokulturella perspektivet med att ordet "social" har två betydelser som hänger samman. "Social" betyder att vi är förankrade i en kultur, samt i en gemenskap. Det sätt vi tänker och handlar, påverkas av denna kulturförankring. Det gäller även inlärningsituationer och enligt (Dysthe, 2003) kan vi inte studera lärande som en isolerat förståelse, utan vi måste se hela kontexten för att förstå vad som hämmar eller främjar lärande. "Social" betyder också att ha relationer och att interagera med andra människor. (a.a.).

(Dysthe, 2003) citerar Vygotskij, som sade att "språket är samtidigt ett kollektivt, interaktivt och individuellt sociokulturellt redskap. Det är därför det kan fungera som en länk mellan kultur, interaktion och individens tänkande (Dysthe, 2003, s. 48, Säljö, 2000, s 87).

Hon fortsätter med att hävda att lära sig kommunicera är att bli sociokulturell och det ger oss tillgång till en kulturell mångfald som hela tiden utvecklas. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är kommunikativa processer förutsättningar för människans lärande och utveckling (Dysthe, 2003).

### **3.5 Faktorer som påverkar dialog, samspel och lärande**

John Hattie, utbildningsforskare från Auckland University i Nya Zeeland, publicerade 2009 studien *Visible Learning*. Hattie och hans forskargrupp har arbetat med studien i 15 år.

Hattie (2012) har i sin studie fokuserat på elever i grund- och gymnasieskolan och vilka som är framgångsfaktorerna för dem.

Vidare är en övergripande slutsats hos Hattie, att de faktorer som han kategoriserar som skolstrukturella har liten effekt på elevernas prestation. Hit hör klasstorlek, skolstorlek, möjlighet att välja skola, programstruktur eller finansieringsform. Hattie hävdar att det är helt andra faktorer som har betydelse och Hattie anser att det som sker i klassrummet är viktigast. Hattie skriver att lärande sker i samarbete och kräver dialog. Hattie fortsätter med att säga att lärare måste vara uppmärksamma på alla aspekter av kamratrelationer och måste ingripa (särskilt i diskussioner i helklass, genom att uppmuntra, och skapa utrymme för alla åsikter, kommentarer och kritiska synpunkter) för att få en möjlighet att bli medvetna om hur en aktivitetens olika aspekter bearbetas och hur varje elevs reaktion visar vilken nivå de befinner sig på. Det vill säga lärarna måste lyssna, inte bara tala (Hattie, 2012).

Hattie (2012) betonar klassrumsklimatets betydelse som en av de viktigaste faktorerna för att främja lärande. Det innebär också en skicklighet hos läraren att vara medveten om vad som händer i klassrummet och snabbt kunna identifiera och agera vid potentiella problem med beteenden och inläring. Läraren måste alltså vara uppmärksam på hur det som händer eller sannolikt kommer att hända i klassrummet kan påverka inläringen hos varje elev. Relationen mellan läraren och eleven måste studeras noga för att uppnå en sådan positiv klassrumskontroll och det behövs färdigheter som omsorg, förtroende, samarbete och förmåga att samarbeta i grupp, för att främja klassrumsmiljöer där misslyckanden inte bara tolereras, utan också välkomnas (a.a.).

Lärare och elever måste ha syftet med lektionen klart och tydlig för sig och förstå att misslyckanden är en viktig del av processen och hur viktigt det är att alla i klassen deltar i inläringen. Det här kräver att man tydliggör mål och kriterier för måluppfyllelse, anger

lärandemål på en lagom utmanande nivå och ger stöd till eleverna. Hattie påtalar hur viktigt det är att läraren visar att han eller hon bryr sig och tror på eleven och att ett positivt, omsorgsfullt och respektfullt klimat i klassrummet är en förutsättning för lärande.

För att få ett sådant klimat, fortsätter Hattie, krävs att varje elev har en känsla av utmaning och engagemang, en vilja att anstränga sig och tro på framgång med uppgiften och att det finns en hög nivå av relationsbaserat förtroende, i klassrummet och även i personalrummet. Det här förtroendet ska finnas mellan rektorer, lärare, elever och föräldrar (a.a.).

Talutrymmet är också något som Hattie påpekar måste fördelas bättre mellan lärare och elever och att personalrum och klassrum bör domineras mer av dialog än monolog. Hattie betonar att den viktigaste uppgiften hos en lärare är att lyssna, för det kräver att man visar respekt för andras åsikter och ge utrymme för dialog, vilket är nödvändigt för att vi ska kunna engagera eleverna i lärandet (a.a.).

Aspelin (2014) använder begreppet ömsesidig stolthet, som en form av stolthet som inte har så mycket att göra med prestation och kompetens. Han talar om ömsesidig stolthet i lärare-elev-relationen och han anser att stolthet i undervisningen oftast hänger samman med prestation och ett socialt, värderande spel. Det handlar mer om en, som han uttrycker det, hastigt uppkommen respons i ett kommunikationsförlopp, som en aspekt av ömsesidig bekräftelse. "Ömsesidiga leenden och skratt är förmodligen några av de vanligaste formerna av kommunikation varigenom stolthet väcks, i skolan och i andra sammanhang" (Aspelin, 2014, s. 49). Han påtalar att atmosfären i klassrummet ska upplevas som vital, om interaktionsordningen ska bli något annat än en tvångströja, måste det ges utrymme för kreativa, lekfulla möten och för den ömsesidiga, positiva känslor som ackompanjerar sådan kommunikation (a.a.).

Bakhtin citerad i (Dysthe, 2003), gör skillnad på "monologiskt" och "dialogiskt" tal. Enligt honom bryr sig den monologiska läraren främst om att överföra kunskap, med syftet att elever ska återge. Eleven lär sig att lärarens röst och åsikter är viktigast. Det dialogiska talet syftar mer till att främja kommunikationen med och mellan elever och att visa värdet av elevernas åsikter (Dysthe, 2003). Hattie (2012) relaterar också till Alexander R. J (Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk 2008), som hävdar att det dialogiska klassrummet har en stark effekt på elevernas delaktighet och lärande. Genom dialogen börjar läraren utforska elevens tänkande och förståelse och lär sig under dialogen mycket om sin påverkan på elevernas inläring, genom att lyssna på elever som ger röst åt sina tankar (Dysthe, 2003).

Vidare relaterar Dysthe (2003) till Bakhtin som säger att monologen är ett auktoritativt yttrande som inte lämnar utrymme för tvivel, frågor och motföreställningar och som inte är öppen för invändningar. Han säger att man inte kan välja om man vill befinna sig i dialog med andra. Det är ett ansvar man är ålagd. Man måste svara och man bär alltid ansvar för det svar man ger ifrån sig från sin alldeles speciella plats i tillvaron. Men det vilar dock ett extra ansvar på den som i kraft av status eller ställning uppfattas som bärare av det auktoritativa ordet (Dysthe, 2003). I klassrummet är läraren bärare av det auktoritativa ordet.

Dysthe (1996) diskuterar vikten av en socialt interaktiv och dialogisk inlärningsmodell. Hon jämför en presenterande undervisning med en socialt interaktiv undervisning. Den presenterande undervisningen är en mer enkelriktad förmedling av kunskap (det monologiska klassrummet), medan socialt interaktiv undervisning (det dialogiska klassrummet) lägger tyngdpunkten på en dialog mellan eleven och andra individer, samt det stoff som ska läras in. Det handlar inte om antingen eller, utan snarare en kombination (Dysthe, 1996).

Dysthe (2003) beskriver lärandet som något socialt och säger att interaktionen med andra i läromiljön är avgörande både för vad som lärs och hur det lärs. Hon talar om att eleven befinner sig i många diskurssamhällen och att klassrummet bara är ett av dem. Det är i de

diskurssamhällena de som ska lära, finner de kognitiva redskapen, idéerna, teorierna och begreppen som de gör till sina, genom sin personliga strävan att skapa mening i det de upplever. Vidare menar hon att läroprocessen är social. Att lära sig delta i diskussioner i de olika grupper man tillhör, är också en del av lärandet (Dysthe, 2003).

I dialogen och samspelet med eleven, talar Dysthe (1996) om autentiska frågor, s.k. öppna frågor. Slutna frågor, har å andra sidan, facitliknande svar. Vi ska försöka undvika att ställa frågor, där läraren sitter inne med svaret, utan försöka, genom att ställa autentiska frågor, ge eleverna en möjlighet att komma med sina egna inlägg i diskussionen. Man är helt enkelt ute efter något annat än att kontrollera om eleven har lärt sig ett innehåll som var givet på förhand. Man är mer intresserad av elevens förståelse, tolkning och reflektion (Dysthe, 1996).

Dysthe (1996) relaterar också till Michail Bakhtin och hans tankar om dialogens betydelse, en s.k. dialogism. Bakhtin säger att leva innebär att engagera sig i en dialog, att ställa frågor, lyssna, svara och komma överens osv. Enligt Bakhtin kan vi aldrig uppfatta oss själva som en helhet om vi inte relaterar oss till andra och vi kan endast få insikt om oss själva genom kommunikation med andra.

Bakhtin, talar enligt Dysthe om att det inte är individer, utan ”vi” som skapar mening. Det är responsen och återkopplingen som utgör grunden för en aktiv och engagerad förståelse.

Envägskommunikation främjar inte förståelse utan förståelse kräver alltid en eller annan form av respons, gensvar och dialogiskt utbyte (a.a.).

### **3.6 Lärarens roll**

Det som är avgörande för framgången är, enligt Hattie (2012), en skicklig lärare. Han syftar på vissa specifika egenskaper, som t ex samspelet mellan lärare och elev och om att ständigt söka mer kunskap om elevernas lärande.

Hatties huvudbudskap är att undervisnings- och lärandeprocesserna ska bli synliga för både lärare och elever. Det blev ganska tydligt för oss när vi intervjuade lärarna om talklimatet. De pratade mycket om samspel, tydlighet, processer och att ha tydliga mål med sin undervisning. Det handlar om att sätta upp tydliga mål för lärare och elever, att se till att målen är realistiska och välvägda, att lärare och elever delar bedömningar om hur målen uppfylls, att lärare och elever ger varandra löpande feedback och att läraren är emotionellt engagerad i lärandet. Hattie uttrycker den inställning han eftersträvar med budskapet att lärarna ska se läroprocessen genom elevernas ögon och eleverna ska se sig själva som sina lärare (Hattie 2012).

Karsten Hundeide i (Dysthe, 2003) skriver om det intersubjektiva rummet, som handlar om klassrummets dolda styrmekanismer för inkludering eller exkludering av elever. Hundeide skriver att det är viktigt att läraren tränas att aktivt söka efter positiva egenskaper och resurser och inrikta undervisningen på möjlig utveckling. Det innebär att man försöker se till att eleverna får en chans även om deras prestationer är svaga, och man utgår från att det alltid finns en utvecklingszon, där elevens motivation och vilja att prestera kan mobiliseras genom positiv bekräftelse och uppmuntran (Dysthe, 2003).

Vidare talar Hundeide om att ett klassrums interpersonliga klimat inte bara är beroende av lärarens kvaliteter utan även av den ömsesidiga anpassningen lärare och elever sinsemellan. Det skapar en ram av ömsesidiga förväntningar beträffande position, ansvar, intimitet/distans vilken ställning, roll och vilka rättigheter man antar att eleven har i klasskollektivet. Det här ”intersubjektiva klassrummet” styr vad som är passande uppträdande i klassrummet. Hundeide fortsätter diskussionen om vår uppfattning om vem som har ansvar för vad som presenteras i

klassrummet. Hon tycker att istället för att tillskriva eleven eller studenten allt ansvar för brister eller inkompetens, bör man ställa sig följande frågor: "I vilken grad handlar det som vi kallar skolkompetens eller skolfärdigheter om att bemästra den kommunikativa koden i det intersubjektiva rum som dominerar i klassrummet?" (s. 151) Är det att finna sin position och roll, att lyckas anpassa sig till den rådande genren och tonen och glädja läraren genom icke-verbal bekräftelse, genom t ex blickar och nickningar? "I vilken grad inkluderar den intersubjektiva koden vissa elever medan andra hamnar utanför?" (Dysthe, 2003, s. 151).

En lyckosam emotionell inkludering och bekräftelse av eleverna i klasskollektivet kräver därför en känslighet för kommunikationens subtilare sidor. Hundeide tycker att en dominerande och okänslig lärare som stelbent driver sin personliga stil eller sina käpphästar kan driva elever ut ur det intersubjektiva rum han själv har skapat. På ett inlevelsefullt sätt skapas ett intersubjektivt rum som inkluderar alla elever, så att de känner sig trygga och kan kommunicera lätt och naturligt.

Kommunikationen i det traditionella klassrummet styrs i stor utsträckning av läraren och dennes frågor. Man kan se att deltagarstrukturen kan förändras när eleverna lämnar klassrummet. Hundeide fortsätter med att samma elev som har svårigheter att uttrycka sina synpunkter i klassrummet tycks inte ha problem med det vardagliga småpratet och skämtandet utanför klassrummet. Det här beror på, enligt Hundeide, hur han eller hon passar in i klassrummets intersubjektiva rum och genre, men även på rollfördelning och maktstruktur och vilken position eleven placeras i. Man deltar i många olika sorters deltagarstrukturer. Hundeide talar om att det är rollerna med dess tillhörande koder som är det största hindret när det gäller att flytta eleven från förlorarposition till att bli en anpassad skolelev som lyckas. Man kan försöka vända utvecklingen genom att erbjuda eleverna att ingå i en ny deltagarstruktur där de måste gå in i en ny roll och en ny genre. Forskning har, enligt Hundeide, visat att den här strategin är mycket effektiv. Hon ger exempel på en ömsesidig undervisning där det handlar mer om att dela och samarbeta med andra och att ta en roll som ledare och på så sätt uppleva ett ansvar för undervisningsprocessen (Dysthe, 2003).

### **3.7 Återkoppling och feedback**

En fungerande återkoppling, feedback, är enligt Hattie en av de viktiga faktorerna för att skapa en effektiv inlärning. Hattie ägnar också mycket utrymme i sin bok åt att utveckla hur återkopplingen ska fungera för att ge resultat. Avgörande är inte bara lärarnas feedback till eleverna utan också elevernas feedback till lärarna om vad de lärt sig, vad de inte förstått, hur läroprocessen fungerat och vad som kan göras bättre. Men det förutsätter också att lärarna är aktiva och beredda att förändra undervisningen och använda olika metoder för olika sammanhang. En annan form av feedback är att lärare följer och är engagerade i varandras undervisning (exempelvis genom att spela in lektioner med video). Hattie understryker att undervisningen inte är varje enskild lärares ensak. Han vill tvärtom se en avprivatisering av undervisningen (Hattie, 2009).

Ofta handlar återkopplingen till eleverna om ordningen i skolan. Enligt Hattie är det avgörande med aktiva insatser för att reducera störande beteenden i klassrummet. I annat fall går det inte att skapa arbetsro för elever och lärare.

Lärartydlighet handlar om att lärarna ska vara styrande i undervisningen, de ska vara tydliga om mål och syftet med olika metoder. De ska vara emotionellt engagerade och vara intresserade av hur den enskilde eleven lyckas, lärarna måste vidare vara medvetna om varje elevs kunskaper och mål och anpassa undervisningen efter detta. Lärarna ska vara aktiva och behärska många olika metoder för lärandet (Hattie, 2012).

### 3.8 Krav och förväntningar i klassrummet

Hur betydelsefullt är det med ordning i klassrummet för att skapa gott talklimat? Aspelin (2014) frågar sig varför kaos, normförvirring eller fiendskap inte är det vanliga tillståndet i skolklassen? Även om många lektioner är mer eller mindre tumultartade så hör de till undantagen. Vad är det som gör att människor som kommer samma i denna miljö överhuvudtaget samordnar sina handlingar, lyssnar på varandra och visar varandra hänsyn? (Aspelin, 2014).

Ett svar som ges är att undervisningsaktörer anpassar sig till en viss beteendeordning. Aspelin (2014) anger detta som konformism och hänvisar till Cooley, "Definition som strävan att upprätthålla normer som sätts av en grupp" (Cooley, 1992, s. 53). "En sociologisk grundtanke är att människor är ömsesidigt beroende och att individers beteende alltid i någon utsträckning anpassas efter gemensamma normer" (Aspelin, 2014, s. 53).

Aspelin (2014) tar också upp respektsystemet som Scheff definierar som ett sanktions- och belöningssystem där alla aktörer önskar att få lagom mycket respekt utifrån sin egen förväntan. Respektsystemet är ett informellt och nästan osynlig påtryckningskomplex. Kommunikationer bygger på att aktörerna ger varandra verbala och icke verbala tecken för att de ska kunna se varandra som legitima medspelare i samspelet.

Thomas J. Scheff, född 1929, är en amerikansk sociolog och socialpsykolog, som Aspelin relaterar till i sin forskning. Scheff menar att människans behov av att vara socialt relaterad, hennes behov av respekt från andra och de vägledande känslorna skam och stolthet samverkar i riktning mot att anpassa beteenden efter gemensamma ordningar (Aspelin, 2014). Scheff sammanfattar resonemanget: "Medlemmar erfar detta system som att det tvingar fram konformism i förhållande till normer som finns utanför jaget. Det sker genom informella, men genomgripande belöningar (yttre respekt och dessinre motsvarighet, dvs. stolthet) och bestraffningar (brist på respekt och den normala skam som är dess motsvarighet) (Aspelin, 2014, s. 55).

Aspelin (2014) skriver sin slutsats om ordning i klassrummet: Ofta fungerar respektsystemet så att aktörerna visar varandra respekt och upplever positiva känslor till varandra. Men den här normala integrationsprocessen kan förvrängas. När aktören känner sig avvissad, känner skam och att deras känslomässiga förlopp inte erkänns får systemet destruktiva konsekvenser. Här talar vi om normal konformism, som leder till stabila band och gemenskap, kontra rigid konformism, som leder till bräckliga band och fiendskap.

"Trots att kommunikationer bygger på bräckliga band och på rigid konformism accepterar eleverna den ordningen. Den förklaring som getts till detta förhållande består i att eleverna i just denna episod föredrar att underhålla ett mikrosystem som läraren dominerar framför att möta negativa sanktioner från henne och därmed avvika från det gängse mönstret och hamna utanför systemet. De söker hellre något slags vag uppskattning genom nonkonformism. De föredrar att hålla fast vid den tunna trådar som trots allt kopplar dem till läraren, framför att dessa trådar helt klipps av" (Aspelin, 2014, s. 62).

Exempel på känslor, är att elever undviker lärarens blick eller svarar tyst och otydligt. Läraren tycks ha en statisk föreställning om hur eleverna och denna försöker hon realisera med hjälp av olika disciplinära medel. Läraren tar för givet att den bestämda ordningen är legitim. Genom att göra lärarens definition av situationen till sin tolkningsram upplever eleverna lärarens påverkan som en utedag kraft i förhållande till sig själva. Detta kan ses som exempel på rigid konformism (Aspelin, 2014).

### 3.9 Relationenskompetensens roll för talklimatet

”I centrum står relationen mellan lärare och elev och det ansvar som läraren har i och för denna relation” (Aspelin, 2014, s. 10). Vidare definierar Aspelin begreppet relation, och han anser att det inte bara handlar om interaktion, att dela den andres perspektiv, se sig själv ur den andres synvinkel, känna med den andre osv. Det handlar också om att vara närvarande inför någon annan, att bli delaktig i en annan människas väsen. Pedagogikens frågor uppfattas i det senare fallet som existentiella och låter sig som sådana inte besvaras till fullo utifrån konventionella vetenskapliga perspektiv (Aspelin, 2014).

En god lärare/elevrelation kännetecknas, enligt Hattie (2009), bland annat av tillit och öppenhet.

Läraren ska signalera att det inte existerar några ”dumma frågor”. Misstag och missuppfattningar ska uppfattas som en nödvändig del av lärandet. Läraren ska också vara emotionellt engagerad och intresserad av alla enskilda elevers lärande och ha stora förväntningar på vad eleverna ska uppnå för resultat (Hattie, 2009).

Aspelin (2014) jämförde två klasskulturer i sitt fältarbete *Klassrummets mikrovärld*. Han försökte att karakterisera två skolklasser som skiljer sig tydligt från varandra. Ett mikrosociologiskt angreppssätt kännetecknas av att man studerar vardaglig social interaktion, hur människor påverkas av varandra då de möts ansikte mot ansikte i naturlig omgivning (a.a.).

För oss är Aspelins arbete intressant, eftersom det beror på vad som påverkar talklimatet i klassrummet. Hans undersökning visar oss att det finns olika typer av kommunikation och relationer i klasserna, mycket beroende på lärarens förhållande till eleverna.

Vidare jämförde Aspelin en samhällsklass och en barn-och fritidsklass på gymnasiet. I samhällsklassen ställdes det höga krav på prestation och lärare uppträdde formellt. Undervisning var inriktad och strukturerad för att avhandla stora mängder kunskap. Läraren talade större delen av tiden. Den privata kommunikationen var jämförelsevis liten och tystlåten. Oftast användes den så kallade I-R-E-strukturen. (Läraren frågar, eleven svarar och läraren bedömer om svaret är rätt). Eleverna tog inte särskilt mycket initiativ. Elevernas sociala värden var beroende av hur duktiga de framstod. Undervisningen var orienterad mot vad eleverna skulle lära sig och prestera. Det skapade en något pressad stämning i gruppen (a.a.).

I barn och fritidsklassen var prestationskraven nedskruvade. Lärare uppträdde informellt. De hade ett ledigt och kamratligt sätt gentemot eleverna. Undervisningen innehöll skolämnen, men gav också stort utrymme för andra aktiviteter. Man värderade otvungna diskussioner och elevernas personliga erfarenheter kring ett läroämne, men också tankar kring diverse andra ämnen. Kommunikation i form av I-R-E-strukturen förekom knappast. Lite kunskapsinriktat och man gick långsam fram. Verksamheten var relativt ostrukturerad och klassrummets aktörer hade ofta olika uppfattningar om vilka beteenderegler som gällde och borde gälla. Eleverna tog ofta initiativ, ifrågasatte läraren och förde synpunkter som innebar sidospår i förhållande till lektionens röda tråd. Undervisningar var mindre kunskapsinriktad utan mer inriktad mot gemenskap. Det skapade en ganska alldaglig och segflytande stämning i gruppen (Aspelin, 2014).

Dysthe (2003) diskuterar hur mycket lärande har med relationer att göra. Lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel. Det är språket och kommunikationen som är grundläggande element i läroprocesserna och en avgörande aspekt på lärmiljön är balansen mellan det individuella och det sociala. Dysthe (2003) beskriver ett sociokulturellt perspektiv



på kunskap och lärande. Vidare anser hon att "lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening". Enligt (Dysthe, 2003) har sociokulturella perspektiv på lärande inte förrän på senare år fått ett brett genomslag och teorier, forskningsmetoder och praktiska implikationer befinner sig i ständig förändring och utveckling (a.a.).

## **4. Metod**

### **4.1 Val av metod**

En kvalitativ ansats valdes eftersom vi är intresserade av att undersöka talklimat ur ett lärarperspektiv. Vid en kvalitativ studie är man intresserad av att beskriva och förstå hur människor uppfattar sin omvärld (Stukat 2011). En kvalitativ intervju går bland annat ut på att förstå hur den intervjuade tänker och känner. Vidare intresserar man sig för vilka erfarenheter informanten har, hur den intervjuades föreställningsvärld ser ut (Trost, 2010). Syftet är att ta reda hur man som pedagog kan skapa ett gott talklimat. Målsättningen är att erhålla en mer omfattande uppfattning om hur pedagoger tänker och arbetar kring talklimat och vilka strategier de använder. Vi vill inte ha en objektiv förklaring utan snarare pedagogens personliga uppfattningar. Därför valdes en kvantitativ metod bort, eftersom denna metod söker efter objektiva data, som ska kunna generaliseras till att gälla alla (Stukat, 2011).

Det finns olika metoder som kan användas, för den här typen av studie, Med varje metod finns det fördelar och nackdelar och under vårt resonemang vägdes dessa mot varandra.

En tänkbar metod hade kunnat vara observationer av pedagogens arbete i klassrummet. Vi resonerade kring att observera två klasser, åk fyra och åk nio, för att ta reda på skillnaden på talklimat mellan dessa olika åldrar. Vi tänkte intervju elever och även observera undervisning i de båda klasserna. Den metoden bedömdes vara alltför tidskrävande för att rymmas inom studiens ram och den observationsmetoden kräver ett omfattande arbete. Den metoden passade inte heller vårt syfte att ta reda hur man som pedagog kan skapa ett gott talklimat.

Användandet av enkäter diskuterades också, men vi bedömer att det finns en risk att svaren inte blir tillräckligt uttömmande, eftersom det då inte finns möjlighet till att ställa följdfrågor. Man skulle kunna använda enkäter och intervjuer för att nå fler pedagoger, men begränsning av vår tid omöjliggör det här. På grund av det här bedömdes kvalitativ intervju vara den metod som passade bäst för vår studie.

### **4.2 Intervju**

Intentionen med intervjuer av pedagoger var att sätta fingret på talklimat som begrepp och hur pedagogerna upplevde, tänkte och arbetade kring detta. Det var intressant av att få veta vilka faktorer som påverkade talklimatet till det bättre eller det sämre.

En intervju är mer personlig och samtalet som blir ger en djupare inblick. I ett samtal är dock intervjuaren mer delaktig i en diskussion, och det var inte målet med intervjun. Målet var att höra pedagogens tankar, utan vår inblandning. I ett samtal utbyter man åsikter, fakta och känslor, medan intervjuaren i en intervjusituation är den som ställer frågorna, är den som vill

få tag på den intervjuades åsikter, handlingar och känslor utan att dela med sig av sina egna annat än i mycket begränsad utsträckning (Trost 2010).

Vid arbete med kvalitativa intervjuer ska intervjufrågorna vara formulerade i förväg (Trost, 2005). Vi valde att använda oss av mer öppna frågor, en s.k. ostrukturerad intervju. Utifrån ett antal huvudfrågor, som ställs likadant till alla, följs svaren upp på ett individualiserat sätt. Intervjuaren kan formulera frågorna på ett sätt som hon anser vara lättast att förstå för den intervjuade (Stukat 2011). Sedan kan också följdfrågor ställas. Här utnyttjas samspelet mellan den som frågar och den som tillfrågas till att få så fullständig information som möjligt (a.a.).

Det kan finnas en risk den här intervjumetoden, eftersom det kan finnas faktorer som påverkar både intervjuare och respondent. Respondenten kan missuppfatta frågorna, på samma gång som intervjuaren också kan missuppfatta svaren. Man bör tänka på att frågorna inte blir ledande och att man lägger orden i respondentens mun.

Sharan B Merriam relaterar till Patton i sin bok ”Fallstudien som forskningsmetod”. Man måste vara noggrann med att formulera frågorna på ett tydligt sätt, men intervjuaren måste också vara väl medveten om sina egna attityder. Intervjuaren måste skilja mellan en neutral attityd (inte en förutfattad attityd) och en bra kontakt mellan parterna (Merriam 1994). Eftersom vi båda är vana vid att undervisa och är medvetna om talklimatet i klassrummet, fick vi anstränga sig för att inte styra samtalet åt något håll. Att inte ställa ledande frågor, eller genom att vara jakande och bekräftande tala om för det intervjuade att hon eller han var ”på rätt spår”.

Vi funderade först på att intervjua i grupp för att bespara tid, men ansåg att det skulle vara svårt att genomföra på ett adekvat sätt. Till nackdelarna med gruppintervjuer hör, förutom de etiska problemen, att de språksamma och dominanta lätt helt dominerar och att endast deras synpunkter kommer fram. De tystlåtna och mera blygsamma ställer sig eller ställs så lätt åt sidan. I forskningssammanhang kan därför gruppintervjuer vara en smula problematiska.

Vid val av plats valde vi att genomföra intervjuerna på respondenternas arbetsplatser (en intervju genomfördes i hemmiljö), för att det skulle kännas tryggt för pedagogerna och att de inte skulle behöva förflytta sig. Uppsökande intervjuer är vanligast (fältintervjuer). Man träffar den intervjuade på dennes hemmaplan; i bostaden, skolan eller på arbetsplatsen, dvs. man eftersträvar en, för informanten, ohotad och lugn miljö (Stukat, 2011). Vi har valt att ge lärarna fiktiva namn, för att skydda deras integritet.

### 4.3 Urval

Enligt Stukat (2011), blir urvalsförfarandet ibland annorlunda i mer kvalitativa studier. Här är man mer intresserad av representativa urval. Man vill ha en så stor variation som möjligt och inte ett antal liknande fall och man är mer intresserad av vilka kvalitativt skilda kategorier det finns, inte av mängden uppfattningar (Stukat, 2011). I studien ingår totalt sex pedagoger (en man och fem kvinnor) med behörighet i sina ämnen, från fyra olika skolor. Fyra skolor i sydvästra Sverige, där majoriteten av eleverna har en stabil socioekonomisk bakgrund. Det är ”typiska svenska skolor”, enligt definition av Nihad Bonar i *Multikulturalism är död, leve multikulturalism*. En svensk skola där andelen utländsk härkomst är 0-20%. De skolor vi valt hade ungefär samma socioekonomiska och kulturella bakgrund. Vi är medvetna om att vi borde haft en större spridning när det gäller socioekonomisk bakgrund och kulturella skillnader. Tre pedagoger undervisar på högstadiet (Franska/engelska, Tyska/SO, Matematik/fysik) och tre pedagoger undervisar på gymnasiet (Geografi/Religion/Samhällskunskap, Biologi/Kemi/Historia, Matematik/Fysik). Vi valde att intervjua pedagoger som undervisar i ämnen där det ställs krav på en muntlig aktivitet. Enligt Dysthe (2003) har lärande med relationer att göra. Lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel. Språk och kommunikation är grundläggande begrepp i läroprocesserna. Därför ville vi ha en spridning mellan språklärare och lärare i SO- och No-ämnen där det krävs att eleven ska kunna uttrycka sig, förklara och diskutera. Vi ville inte ha pedagoger som

undervisade i samma ämnen, utan önskade en större spridning. Vi ville också ha en spridning mellan årskurser och valde därför medvetet både grundskola och gymnasium. Vi hade kunnat intervjua fler lärare, men det rymdes inte inom vår tidsram.

#### **4.4 Avgränsningar**

Vi kommer inte att behandla frågan ur ett genusperspektiv och inte heller undersöka kulturella skillnader kring tal och muntlighet.

Fokus i denna uppsats kommer att ligga på lärarens strategier och undervisningens roll för att skapa ett bra talklimat i klassrummet

#### **4.5 En kvalitativ pilotstudie**

Detta moment syftar till att träna förmågan att planera och tillämpa en mindre kvalitativ studie genom intervjuer och/eller observationer samt att avrapportera resultat.

Uppgiften är att genomföra en kvalitativ studie som ska fungera som en pilotstudie för en tänkt större samhällsvetenskaplig undersökning – exempelvis ett examensarbete! Pilotstudier används ofta i forskningsprojekt för att bl.a. utpröva datainsamlingsinstrumenten (på ett mindre urval) och som ett förberedande/lärande moment inför den större undersökningen.

Vi genomförde var sin pilotstudie med var sin lärare, för att kontrollera om talklimat var ett bekant begrepp? Då upptäckte vi att begreppet talklimat inte var ett vedertaget begrepp, men att det ändå var ett bekant fenomen för pedagogerna.

Vi var också intresserade av hur frågorna kunde besvaras och hur de upplevde frågorna. Frågorna togs väl emot, men vi diskuterade om två frågor blev för snarlika. Svaren påminde för mycket om varandra. Dock beslöt vi att behålla frågorna som de var, för att det var viktiga frågor och gav oss olika aspekter på talklimat. Vi blev också medvetna hur lätt frågorna blev ledande och tog till oss det.

#### **4.6 Genomförande**

Med reliabilitet avses studiens tillförlitlighet. Det finns alltid en risk att feltolka informanternas svar och svaren kan variera beroende på yttre omständigheter, som intervjumiljö eller informantens dagsform (Stukát, 2011). Eftersom våra informanter fick möjlighet att läsa igenom frågorna innan, tror vi ändå att svaren vi fick var genomtänkta och på så vis inte färgade av dagsform eller av yttre omständigheter.

Dock kvarstår det faktum att vi sedan analyserat svaren och därmed möjligen gjort egna tolkningar. Detta leder till att reliabiliteten kan ha blivit påverkad. För att förhindra detta kunde vi kontaktat våra informanter för att be dem läsa igenom våra tolkningar och kommentera eventuella feltolkningar. Tidsbrist gjorde att vi avstod från detta.

En studies validitet avgörs av huruvida man mäter det man avser att mäta (Stukát, 2011). Vid intervjuer kan validiteten alltid ifrågasättas. Vi kan inte veta hur ärliga svaren är. Vi bedömer ändå, utifrån den aspekten, att validiteten i vår intervjustudie är relativt hög. I vår pilotstudie prövade vi våra frågor på två, av varandra oberoende lärare. Vi fick säkrat och bekräftat att frågorna kunde besvaras.

Vi valde att göra tre intervjuer var och åkte ut till de intervjuades arbetsplatser, för att det skulle bli en trygg miljö för dem. En intervjuades i hemmet.

Vid mötet informerade vi dem om de etiska reglerna och bad också om lov att få spela in samtalet. Under intervju ställde vi frågorna om följde upp vissa svar med följdfrågor. Intervjuerna tog mellan 30 minuter till en timme.

## 4.7 Bearbetning av data

Vid bearbetningen av intervjuer utgick vi från våra frågeställningar och försökte att belysa dem genom att skriva ner inspelningarna av intervjuerna, så detaljerat som möjligt. Vi sammanställde resultaten genom att gå igenom fråga för fråga och skrev sedan deras svar som en löpande text. I den löpande texten redovisade vi lärarnas svar med valda citat, under sex olika rubriker. Vi valde att namnge rubrikerna i vår resultatdel utifrån intervjufrågorna och de frågeställningar som vår undersökning baseras på.

I resultatdelen förekommer citat från våra det inspelade materialet., för ett mer levande och naturlig text. Trost (2010) menar att om citat från intervjuer används, bör de ”snyggas till” av hänsyn till den intervjuade, dock utan att ändra betydelsen. Vi har redigerat citaten med stor försiktighet, när talspråket varit för påtagligt. T ex ”gills” bytte vi ut till ”räknas” och ”medans” till ”medan”. Vi valde också att konsekvent byta ut det talspråkliga ”dom” till ”de”. Vi genomförde tre intervjuer var och numrerade intervjuerna, Valentyna hade nummer 1 till 3 och Annika hade nr 4 till 6. På det viset fick de nummer 1 till 6. Nästa steg var att koda intervjuerna och vi gav lärarna, fem kvinnor och en man, fiktiva namn. 1=Anna, 2=Lisa, 3=Mona, 4=Peter, 5=Eva och 6=Åsa.

Vi valde dock att behålla de rätta könen, även om vi inte behandlar frågorna ur ett genusperspektiv. Dock upplevde vi ingen markant skillnad mellan svaren.

I diskussionen jämförde vi våra resultat med forskarnas teorier och åsikter. Diskussionen delas upp, efter de huvudsakliga teman som informanterna främst betonar.

## 4.8 Etiska aspekter

Vi följde vetenskapsrådets forskningsetiska principer och främst de fyra huvudkrav som konkretiserar det grundläggande individskyddskravet. De fyra huvudkraven är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

När det gäller *informationskravet* så ska de intervjuade vara fullt medvetna om forskningens syfte och att de är medvetna om sina rättigheter att få avbryta sin medverkan. *Samtyckeskravet* innebär att det klargörs för den intervjuade att det hela är frivilligt och att det kan avbrytas närhelst den intervjuade vill. *Konfidentialitetskravet* betyder att inga personuppgifter lämnas ut. Det fjärde och sista kravet är *nyttjandekravet* och handlar om att insamlade uppgifter inte får användas i annat än vetenskapliga syften.

Utöver ovanstående krav har Ämnesrådet ett par rekommendationer som vi följer. Den första rekommendationen att låta de inblandade ta del av det skrivna innan det publiceras, tar vi inte med eftersom det som sagts inte är av specifikt känslig karaktär. Däremot erbjöd vi de intervjuade att få ta del av forskningsresultatet och lovade att återkoppla med det färdiga resultatet (Vetenskapsrådet, 2002). I resultatdelen kommer vi att avidentifiera varje informators identitet.

## 5. Resultat

Vårt resultat bygger på intervjufrågor, som ställdes till pedagoger, och på det här tillvägagångssättet, tar vi reda på hur man som pedagog kan skapa ett gott talklimat. Vi har lagt upp vårt resultat under fem rubriker. Under den första rubriken, *lärarnas uppfattningar om vad begreppet talklimat innebär för dem*, diskuteras begreppet talklimat. Vi väljer att inleda

med den frågan, eftersom det är signifikativt för vår studie att ta reda på hur känt begreppet talklimat. I rubrik två behandlas hur *lärarna beskriver sin uppfattning om hur ett bra talklimat är och vad det är som gör att det blir ett bra talklimat*. Under den här rubriken beskriver vi hur lärarna uppfattar vad ett bra talklimat är och vad det är som ger upphov till ett bra talklimat.

Vi har valt att ge lärarna fiktiva namn:

1=Anna,

2=Lisa

3=Mona

4=Peter

5=Eva

6=Åsa

## **5.1 Lärarnas uppfattningar om vad begreppet talklimat innebär för dem**

Alla lärare har olika uppfattningar om vad talklimat innebär, men alla känner till fenomenet talklimat, utan att kunna sätta ord på det. En lärare, Åsa, har aldrig använt begreppet förut, men tror att det innebär vad eleverna vågar säga i klassrummet, hur man vågar yttra sig, vågar säga vad man tycker och vågar stå för sina åsikter i klassrummet. Sammanfattningsvis innebär begreppet talklimat att kommunicera med varandra, den stämning som gör att man vågar prata eller vara tyst, att kunna våga uttrycka sig eller att framföra sina synpunkter och åsikter.

Anna tycker att talklimat är hur eleverna och lärarna kommunicerar med varandra. Peter menar att det betyder att man har en ljudnivå som är acceptabel för alla, att man, som lärare, har ett tal som är kommunikativt och tydligt, inte för komplicerat.

Lisa uppfattar att det är den stämning som är i klassrummet och det som gör att man vågar prata eller förblir tyst. Eva anser att man ska skapa en miljö i klassrummet, så att alla elever känner att de kan komma till tals. Hon tycker att:

Även om man känner att man är lite blyg och att man känner att man inte riktigt vågar så är det en utveckling av att man kan komma dithän att man tillslut kan nå de elever som av olika anledningar väljer att inte säga så mycket. Man skapar det sociala klimatet i klassrummet som gör att det blir en naturlig del av undervisningen att man diskuterar tillsammans och att var och en får säga de saker som de tycker och dessutom inte minst viktigt att man vågar uttrycka någonting utan rädsla för att andra skall reagera negativt på det.

Mona beskriver att talklimatet är hur eleverna kan komma till tals i klassrummet. Det behöver inte vara tyst i klassrummet. Det viktiga är att eleverna känner att de kan och får uttrycka sig. Det betyder inte att alla måste lyssna på alla utan att varje elev kan framföra sina synpunkter.

## **5.2 Vad ett bra talklimat är och vad det är som gör att det blir ett bra talklimat**

Alla lärarna uppfattar att ett bra talklimat gör att eleverna vågar prata mer i klassrummet. Två av lärarna har samma uppfattning om lärarens viktiga roll och vilket ansvar man ha.

Lärarna lägger stor vikt vid trygghet, lyhördhet, ordning i klassrummet, träning och övning på att uttrycka sig och en lärare poängterar också att den fysiska miljön är viktig för det goda talklimatet.

För Lisa betyder ett bra talklimat, att eleverna vågar svara även om de inte är säkra på svaret och att de vågar ha fel. Det som gör att det blir ett bra talklimat är att eleverna visar varandra respekt och lyssnar på varandra.

Anna beskriver att:

ett bra talklimat är där alla elever vågar prata och kommer med sina synpunkter. Viktigt är att eleverna vågar fråga och att de inte ska känna sig dumma om de frågar på fel sätt. Läraren får bjuda lite på sig själv för att eleverna inte skall vara rädda för att fråga eller kommentera. Ett bra talklimat är när alla respekterar varandra och varandras synpunkter. Det är viktigt att alla är tysta och lyssnar på varandra och det är viktigt med att lyssna när jag förklarar olika delar i fysik och matematik. Det är viktigt att jag kan förklara på flera olika sätt för att alla elever ska förstå.

Peters åsikt om ett bra talklimat är, av hans erfarenhet, att alla elever känner att de har en möjlighet att komma till tals. Att det finns frågor för eleverna som är tydligt formulerade för att du som lärare initierar dem och att man har ett avgränsat område att diskutera. Han tycker att ansvaret ligger hos läraren. Det ska finnas en tydlighet från början vad eleverna förväntas att diskutera. Vidare uttrycker han att:

Den fysiska miljön påverkar. För halvcirkel. Alla ser tavlan och alla ser varandra. Det tycker han fungerar väldigt bra. Utifrån utvärderingar han gjort med eleverna så tycker de att det har fungerat väldigt bra. Man blir avdramatiserad när man pratar. Man blir mer du, man ser varandra. "Bitchblickar" som är ett epitetsom förekommer fungerar inte lika väl heller då. Det blir bättre. Ett lugnare klimat.

Ett bra talklimat kan vara olika beroende på vilken situation som undervisningar sker, anser Mona. Hon lägger stor vikt vid ordningen i klassrummet och tänker att om det är hel klass så måste det ju var tyst för att alla skall kunna höra varandra och att man talar en och en och att jag eller någon annan ger ordet till den som skall tala. Och hon tar också upp gruppstorlek:

Om man är i en mindre grupp så kan man ju ha det lite stökigare och att man tillåts att avbryta varandra. Om man i är flera mindre grupper som jobbar t.ex. två och två, i denna situation så kommer man naturligtvis att höra de andra grupperna medan man själv pratar ganska tyst med sin partner.

Eva, en lärare som undervisar i språk, tycker att det är viktigt att varje elev ska kunna testa på lektionerna och uttrycka sig, pröva olika uttal, vad de tänker och vad de tycker. Att man skapar den möjligheten för dem.

Hon fortsätter med att påpeka lärarens roll:

Det hänger väldigt mycket på oss pedagoger. Dels om man tittar på hela systemet och i ett systemteoretiskt perspektiv, att man har den här holistiska synen på verksamheten och att det här präglar alla delar av verksamheten, så att det inte bara ska hänga på en lärare. Man ska ha, som vi har, i våra skolor, en vision, och att det i riktlinjerna står att vi ska ha ett väldigt gott socialt klimat och ett klimat som är en miljö för lärande. Man måste som pedagog ha en tanke om hur man ska gå tillväga, att man som pedagog tänker på att alla elever ska ha en möjlighet att komma till tals och att alla elever ska ha en möjlighet att testa.

Åsas upplevelse av ett bra talklimat handlar mycket om gemenskap. Hon tänker att det finns i klasser där de är goa kompisar med varandra. Hon har en klass nu som har känt varandra sedan de gick i tvåan. Det är ett jättebra talklimat. Det är ingen som skrattar åt någon och de vågar säga vad de tycker. Alla får verkligen säga vad de tycker. De känner varandra väl och det är viktigt att man uppmuntrar dem att våga prata. Ibland är det nog en tränings sak. Man behöver träna på det här också. Åsa avslutar med att påpeka vikten av att alla ska känna sig trygga och våga säga vad de tycker och tänker helt enkelt.

### 5.3 Ett ofördelaktigt klimat i klassrummet

Vad är det som gör att det blir ett sämre talklimat? Vad definierar lärarna som ett sämre talklimat. I sin beskrivning av ett sämre talklimat använder de uttryck som struktur, ordning i klass, stökigt, monolog, respektlöshet, trygghet, normer och status. Två av lärarna talar om den maktstruktur som kan finnas eleverna sinsemellan, som kan påverka talklimatet på ett negativt sätt.

Enligt Anna är ett sämre talklimat när det blir stökigt och bråkigt i klassen. Då är det lätt att falla in i rollen som den tjatiga lärarinnan och matematik blir då inte roligt för eleverna. Lisa ger exempel på att dåligt talklimat är, att några fnissar eller pratar med varandra, prasslar med papper. Hon uttrycker:

att man kan se olika maktstrukturer i klassen där man förlöjligar eller ignorerar för att störa den elev som talar. Den kan vara olika grupperingar eller att några elever är osams p.g.a. att någon upplevd oförrätt. Missförstånd, åsiktsskillnader, kamrater, boende kan göra att det bildas olika gäng som inte är överens med varandra.

Mona nämnde att de har mycket datorer i sin undervisning och många har mobiltelefoner på, och när någon elev då skall svara på lärarens fråga, och alla andra elever är sysselsatta med dator eller mobil, så det blir väldigt respektlöst.

Peters åsikt om ett sämre talklimat handlar om struktur. Det påverkar om det är alltför vida uppgifter, om eleverna inte riktigt vet vad de ska diskutera, om de sitter i grupp eller om man har frågor till dem. Han säger att för att utveckla sina svar, måste eleverna få utrymme. Och att talklimatet påverkas om någon person avbryter dem sådär, man har digitala hjälpmedel som stör undervisningen, ja då är det ju inte bra. Peter trycker också på maktstrukturen i klassrummet:

Det finns också klassernas självklara ledare där deras uttryck och deras åsikter är det som räknas och om man som lärare inte sätter stopp för det, blir det också en försämring av talklimatet.

Åsa har samma åsikt om maktstruktur och även status i klassrummet. Hon säger att hon har klasser där hon känner att det är ett sämre talklimat och att det är lite svårt att sätta fingret på vad det är egentligen, men de är inte riktigt trygga med varandra känns det som.

Det är någon eller några som, det kan säkert ligga långt tillbaka i tiden, satt lite normer att det inte är ok att säga precis vad man vill eller vad man tycker. Då är det svårt att uttrycka sig. Det kan vara tråkiga kommentarer eller att det inte är fint att vara duktig i skolan. Tyvärr så blir det vissa klasser där det känns som det är högre status att inte

vara duktig och då vågar man inte riktigt visa vad man kan. Medan i andra klasser är det högre status att vara duktig och då vill man gärna visa vad man kan och då är det också skillnad.

På frågan om ett sämre talklimat svarar Eva att hon anser att ett tyst klassrum inte är ett bra klassrum och en monolog är ingen idé att ha heller. En pedagog som inte låter eleverna få testa eller vara aktiva utan lägger den största delen på en monolog eller på att förklara någonting och sedan får man ingen feedback och eleverna får inte testa. Och om man tror att disciplin och respekt har att göra med att det är tyst i klassrummet. Hon tänker att det är ett sådant exempel. Hon fördjupar sitt svar genom att påtala lärarens ansvar att:

man som pedagog skapar de här möjligheterna att man kan jobba två och två, tre och tre, de kan intervjua varandra, de kan testa olika, man kan slänga ut frågor ” vad tror ni om det?” och att man får den här känslan av att här inne testar vi och det är helt okey om det inte blir helt rätt eller uttalet blir lite si och så i början för att det är i klassrummet som man lär sig.

## **5.4 Strategier för att skapa ett bra talklimat**

Under den här rubriken får vi ta del av lärarnas strategier för att skapa ett bra talklimat. Lärarna talar om relationens betydelse för talklimatet i klassrummet. Det kan gälla relationen mellan lärare och elev, men också relationen mellan eleverna i gruppen. Två av lärarna pratade om hur viktigt det är att alla får vara med. Lärarna använde, i sina strategier, feedback, dialog, relationer, lärares roll, bekräftelse och hur viktigt det är att markera vid kränkande kommentarer.

Annas strategi är att försöka fånga alla elevernas uppmärksamhet. Hon säger att det kan vara besvärligt då hon har stora grupper av elever - 38 stycken. Hon påpekar att det är viktigt att eleverna deltar:

Det är viktigt att jag får dem med mig gärna att de sitter långt fram istället för längst bak i salen. Jag försöker göra och beskriva uppgifterna på ett roligt och engagerande sätt för att få dem intresserade. Varannan vecka har vi labb och då har jag bara 20 elever och då är det lättare att gå runt och ha en dialog med var och en. Då har jag tid att kolla vad och hur varje elev tänker.

Lisa talar om relationens betydelse i klassrummet. Hennes önskan är att alla skall vara med i gruppen och vara vänner. I hennes strategi ingår mycket grupparbete:

Där grupperna ständigt förändras. Vi har genomgångar av föregående lektion och där jag från klasslista drar tre namn och man får svara fel och man kan säga pass och detta gör förhoppningsvis att alla är med och vågar pratar. Jag styr så att alla blir dragna för att svara på föregående lektion. Jag tycker också att det är viktigt att alla kan se varandra och att vi gärna har en U-form i salen eller runt ett långt bord. Vi jobbar med kamrat bedömning och ska ge varandra positiv kritik - förbättringsmöjligheter. Genom denna kritik som sker mot varandra så vet man aldrig vem som kommer att kritisera mig själv nästa gång vilket innebär att de flesta lär sig en konstruktiv kritik och att respektera varandra



Mona har gärna grupplektioner där man måste lyssna och komma till tals för i den lilla gruppen kan man inte gömma sig i datorn eller i mobiltelefon utan man måste delta på helt annat sätt än i den större klassen. Det är viktigt att den elev som talar får känna sig hörd. Det är kanske inte så viktigt att alla hör eller lär av det som eleven säger, utan att eleven upplever att han har blivit hörd.

Peter redogjorde för hur han skapar ett bra talklimat.

I helklass försöker han att ha ett antal öppna frågor först. Han brukar skriva upp dem på tavlan då att alla har en chans att se dem och sedan får de diskutera i 2 minuter.. Sedan är han som en auktionsutropare så fördelar jag frågan. Jag bollar frågan vidare och vänder och vrider på frågan för att få fram förmågorna.

Han diskuterar vikten av tydlig feedback, bekräftelse och att de känner att de kan. Att man tydligt lyfter fram dem och skapar relationer med dem, att man avdramatiserar. Det kanske inte bara innebär att man sitter längst fram och man tittar på dem utan att man också ger dem mandat i en grupp: ja nu ska du fungera som moderator nu och diskutera osv. Återkoppla och ge dem respons är oerhört viktigt.

Han fortsätter tala om individualisering av undervisningen:

Jag ger eleverna individuella uppgifter. Det här ska du arbeta med idag och det här kommer vi sedan att diskutera i grupp. Det är mätbara uppgifter för dem och de får direkt feedback. Det handlar väldigt mycket om bekräftelse för den enskilde eleven.

Eva anser att det handlar väldigt mycket om dialog med eleven och en dialog som inte sker inför de andra klasskamraterna utan en dialog som man tar på sig med eleven.. Man kan också efter varje lektion peppa eleven och ge bekräftelse för framsteg. Viktigt att fokusera på det som är positivt, det som är bra och inte på det som är dåligt. Man fokuserar på det som eleven verkligen har lyckats med. Jag ger också inspelningsläxor, eftersom man kanske inte hinner med att lyssna på alla. Det avdramatiserar när de slipper läsa för hela klassen, och bara spelar in själva.

Åsas strategi för att skapa ett bra talklimat är att eleverna brukar först få tänka själva och sedan prata två och två, och sedan fyra och fyra och sedan tala om sina åsikter för alla och hon tror att de blir mer trygga om de får berätta det för någon först. Får de dessutom lite respons känner de att det blir lättare att säga det i större grupp. Att de först ska prata i mindre grupper och sedan i större grupper. Hon lägger stor vikt vid lärarens roll:

att pedagogen markerar, om det är tråkiga kommentarer så markerar man direkt, att det inte är acceptabelt och att det är viktigt att alla får säga sin åsikt och säga vad man tycker och försöka.

## **5.5 Andra faktorer som påverkar för att ett bra talklimat kan uppstå**

I den här frågan talar lärarna om andra faktorer som påverkar. Två lärare anser att den fysiska miljön är relevant i skolan. Den kan skapa en stimulerande miljö. Lärare nämner faktorer som trygghet, att ha roligt tillsammans, möjlighet att träna på sina färdigheter, ge tystlåtet utrymme, markera och ta tag i, när det uppstår någon form av överträdelse.

Anna anser att det är många faktorer som ger ett bra talklimat, att klassen är samstämmig, att gruppen är intresserad och att de elever som har lätt för att prata och att ta plats också ger

utrymme för de som är tystlåtna. Hon påpekar att det viktigt att läraren kan få med, både de som är engagerade och de som är mindre intresserade.

För Lisa är viktiga faktorer att eleverna är trygga och känner varandra. När undervisningar ligger på en lagom nivå så att de behärskar ämnet. Att man har roligt tillsammans. Det viktigt att läraren ser om någon uppträder på ett felaktigt sätt mot en kamrat och att läraren då genast tar tag i detta

För att skapa ett bra talklimat, anser Mona att det tar tid innan gruppen känner varandra så väl, att alla vågar prata. Ett bra sätt är grupparbete där man byter deltagare i grupperna ofta. Det är viktigt att alla känner varandra väl och det är av stor vikt att sammanhållningen i klassen är bra.

Peter jobbar mycket med digitala hjälpmedel och att de får stå i ett grupprum med smartboard och de får föreställa sig att de står inför en stor grupp. De får helt enkelt träna på det. Man tränar röstläge, intonation etc. de får agera nästan som en väderpresentatör brukar jag säga. Den fysiska miljön, och hur man använder sig av rummet och att de får träna in känslan i rummet. Eva talar mycket om den fysiska miljön och att den ska vara stimulerande och givetvis pedagogernas kompetens och förmåga att skapa bra relationer med sina elever och sina grupper.

Åsa säger att det spelar jättestor roll hur klassen är sammansatt och att man hittar något som man ska diskutera som de tycker är intressant och vågar prata om. Och hon tycker att man kan få bra diskussioner, ifall man låter dem prata i mindre grupper först och sedan tillsammans.

## **5.6 Hur ser ett optimalt talklimat ut?**

Vår fråga är en mirakelfråga, "I den bästa av världar, om du fick svänga ett trollspö, hur skulle ett optimalt talklimat se ut?"

I lärarnas optimala talklimat ingår en önskan om trygghet, att alla vill prata, alla är lika mycket värda, alla lyssnar på varandra, alla kommer till tals, vågar säga fel, alla deltar i undervisningen, etik och moral.

Anna beskriver ett optimalt talklimat med att alla lyssnar på henne, förstår allt hon säger och att alla respekterar varandra och henne. Alla vågar fråga och är intresserade av att lära sig hennes ämnen.

För Lisa är det optimala att alla vill prata, alla känner sig trygga, alla får lika mycket tid och att alla vill lyssna på varandra. Det är också viktigt att man tror att man kan lära av sina klasskamrater.

Monas önskan är att skall alla komma till tals, alla skall våga säga sin mening, våga säga fel, alla ska lyssna och ingen ska vara distraherad med dator eller annat. Taltiden ska vara jämnt fördelad mellan individerna.

Peter säger att det optimala förstås är att klimatet är sådant att alla kommer till tals och man har en nivå i klassrummet som gör att alla får diskutera och att alla får delta, där man känner att replik och genmäle fungerar och att det finns en acceptans för varandra och varandras åsikter och tankar. Han avslutar med:

Så länge man har en medvetenhet om vad ett bra talklimat är och hur man ska komma till tals. Det handlar väldigt mycket om etik och moral, värdegrund osv.

Det optimala talklimatet för Åsa är att alla vågar säga vad de tycker och tänker och känner utan att vara rädda att någon ska skratta och säga någon tråkig kommentar eller så. Och att alla ska våga. Det blir mycket roligare om alla vågar säga vad de tycker. Det är ju spännande med olika åsikter. Det blir inte lika spännande diskussion om alla tycker samma.

Åsa hävdar att:

Det är jätteviktigt för undervisningen i klassrummet för att i våra kursplaner så står det att man ska kunna diskutera och framföra sina åsikter och driva en diskussion framåt och då är det klart att det måste finnas förutsättningar i klassrummet för att våga göra det, att verkligen våga att visa det man kan.

## **6. Diskussion**

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur man som pedagog kan skapa ett gott talklimat. Undersökningens resultat tolkas, värderas och diskuteras utifrån syfte och frågeställningar. De erhållna resultaten ställs i relation till tidigare forskning. Slutligen belyses resultatens tillförlitlighet. Under intervjuerna kopplar informanterna begreppet talklimat till relation (gemenskap, trygghet, feedback och stämningen i klassrummet), kommunikation (dialog, monolog), lärarens betydelse och ordning i klassrummet. Diskussionen delas upp, efter de huvudsakliga teman som informanterna främst betonar.

### **6.1 Lärarens roll som relationsskapare**

Pedagogerna är ganska eniga om att ansvaret för det goda talklimatet i klassrummet, ligger hos läraren. I sin forskning lägger Hattie (2012) stor vikt vid klassrumsklimatets betydelse. Vidare anser han att läraren måste vara uppmärksam på att det som händer eller vad som kommer att hända i klassrummet kan påverka inläringen hos varje elev.

Informanterna tar upp hur viktigt det är att skapa bra relationer med sina elever. Det bekräftas av Hattie (2012) som skriver att man måste studera relationen mellan läraren och eleven. Enligt honom behöver man utveckla färdigheter, som omsorg, förtroende, samarbete och förmåga att samarbeta i grupp, för att främja klassrumsmiljöer där misslyckanden inte bara tolereras, utan också välkomnas (a.a.). Lärarna tycker att det är viktigt att eleverna vågar fråga och inte känner sig dumma om de svarar fel och definierar ett bra talklimat med att alla respekterar varandra och varandras synpunkter. Att våga bjuda på sig själv, är viktigt, tycker också en av våra informanter. Aspelin (2014) skriver om att ömsesidiga leenden och skratt, förmodligen är några av de viktigaste formerna av kommunikation, som skapar goda relationer.

Även Dysthe (2003) betonar relationers betydelse i läroprocesser, som vidare diskuterar att lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel. I det socialkulturella perspektivet ligger betoningen på ordet social, som betyder att ha relationer och interagera med andra.

När det gäller möjligheten att få uttrycka sig, talar Englund (2007), om ömsesidig respekt för var och en som deltar och för de som kommer till uttryck, samt att deltagarna försöker bli överens, åtminstone om det som man inte är överens om. Ovanstående kan kopplas till studien, där lärarna uttrycker att "alla ska få komma till tals", "alla ska våga säga sin mening", "våga säga fel" och att "alla ska lyssna". Hattie (2012) betonar att den viktigaste uppgiften hos en lärare är att lyssna, för det kräver att man visar respekt för andras åsikter och ge utrymme för dialog, vilket är nödvändigt för att vi ska kunna engagera eleverna i lärandet. Lärarnas svar stämmer väl överens med forskningen.

## **6.2 Kommunikationens betydelse för talklimatet**

Studien visar att lärarna kopplar begreppet talklimat med kommunikationen mellan lärare och elever. Vygotskij hävdar att vi genom kommunikation (och särskilt språklig sådan) med andra formas till tänkande varelser.

Genom språket blir vi delaktiga i hur en kultur eller ett samhälle ser på och förstår omvärlden. Som barn erövrar språket i samspel med andra människor och barnet tar då till sig specifika sätt att se på omvärlden. Vygotskij menar att det alltså innebär att "språket finns på två plan, dels mellan människor, dels inom människor). Han menar alltså att det är kommunikationen, främst den verbala, med andra människor som formar vårt tänkande. Han syftar på "de högre funktioner som har med tänkande, fantasi, förmågan att minnas på ett avancerat sätt, estetiska uttryckssätt osv." (Säljö, 2012, s. 303).

Enligt Englund (2007) innebär en god kommunikation, en ömsesidighet mellan lärare och elev samt mellan elever. Han pekar på att hur den dialogiska kommunikationen, med ett ömsesidigt utbyte är den goda, meningsskapande kommunikationen. I motsats till den monologiska, som är förmedlande och berättande. Aspelin (2014) hänvisar till den s.k. I-R-E strukturen som betyder att läraren frågar, eleven svarar och läraren bedömer om svaret är rätt. Även Dysthe (1996) talar om att försöka undvika att ställa frågor, där läraren sitter inne med svaret, utan försöka, genom att ställa autentiska frågor, ge eleverna en möjlighet att komma med sina egna inlägg i diskussionen. Sådan undervisning syftar inte till annat än att kontrollera om eleven har lärt sig ett innehåll som var givet på förhand, utan intresserar sig för elevens förståelse, tolkning och reflektion (Dysthe, 1996).

Exempel på ovanstående lyfts fram av flera lärare i undersökningen. De tar upp hur viktigt det är med en dialog mellan lärare och elev. En av dem talar om att en strategi för ett gott talklimat mycket handlar om att ha en dialog med eleven. Det är en dialog, som inte alltid pågår inför de andra i klassen, utan även på två man hand. En annan förklarar att han, under sina lektioner mycket arbetar med öppna frågor och att eleverna får möjlighet att först diskutera sinsemellan, för att sedan lyfta diskussionen i en större grupp. Ett tyst klassrum, eller en lärare som bara håller monolog, skapar ett sämre talklimat anser en av lärarna. För vid en monolog, ges sällan feedback och eleverna får inte testa sina förmågor. En fungerande återkoppling, feedback, är enligt Hattie (2012), en av de viktiga faktorerna för att skapa en effektiv inlärning.

Flera forskare betonar talutrymmets betydelse. Bakhtin anser, enligt Dysthe (2003), att det dialogiska talet främjar kommunikationen mellan lärare och elever, och även mellan elever. Detta bekräftas av Dysthe, som beskriver lärandet som något socialt och att interaktionen är avgörande. Informanterna bekräftar det, men också de teorier som Bakhtin myntar, att den monologiska läraren främst överför kunskap och därmed lär sig eleverna bara att återge lärarens kunskap och åsikter.

Hattie (2012) talar om talutrymmet, som måste fördelas bättre mellan lärare och elever, och att klassrummet behöver domineras mer av dialog än monolog. Englund (2007) talar om den dialogiska kommunikationen, som den goda kommunikationen, ömsesidig mellan lärare och elever och mellan elever. Det bekräftas också av Nystrand i (Dysthe, 2003).

En lärare anser att det är viktigt att läraren får med hela klassen, både de engagerade och de mindre intresserade, samt att klassen är samstämmig. De viktigaste faktorerna för ett optimalt talklimat, enligt lärarna, handlar just om samspel. De nämner trygghet, att alla vill prata, är lika mycket värda, alla lyssnar på varandra, alla kommer till tals och deltar i undervisningen. Precis som informanterna uttrycker det, menar Hattie (2012) att de viktig uppgift hos en lärare är att lyssna, för det kräver att man visar respekt för andras åsikter och ger utrymme för dialog, för att kunna engagera elever i lärandet. Så lyder också vårt uppdrag enligt Skollagen (2010:800) att skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) säger att "utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på" (Skolverket, 2011, s.7). Läroplanen uttrycker, att det handlar om en demokratisk princip.

Dewey diskuterade redan det här, enligt Säljö (2012), att skolan är en plats som ska ge människor de redskap de behöver för att leva ett kunskapsrikt liv i en demokratisk samhällsform (Säljö, 2012).

Alla lärare i undersökningen, vittnar om hur viktigt det är att alla kommer till tals i gruppen. Hultin, i (Englund, 2007) visar detsamma, genom att beskriva det deliberativa samtalet och att man genom en deliberativ undervisningspraktik låter eleverna utveckla och fördjupa sin förmåga att samtala och argumentera.

### **6.3 Läraren som skapare av lärandesituationer**

Alla informanter betonar lärarens stora betydelse för skapandet av ett gott talklimat. De nämner också engagemang, lyhördhet, bekräftelse, feedback och att man måste fokusera på det positiva, det eleven lyckas med.

En informant säger att man måste som pedagog ha en tanke om hur man ska gå tillväga. Att man som pedagog tänker på att alla elever ska ha en möjlighet att komma till tals. När det gäller maktstrukturer och kränkningar, är det, enligt informanterna, nödvändigt att pedagogen markerar direkt om det är tråkiga kommentarer och visar att det inte är acceptabelt. Det är viktigt att alla får säga sin åsikt och säga vad man tycker och försöka. Skolverket (2011) visar uttryckligen att det är en demokratisk princip för alla elever att få påverka, ta ansvar vara delaktiga och få komma till tals.

Denna del av undersökningen bekräftas av Hattie (2012), som anser att lärare måste vara uppmärksamma på alla aspekter av kamratrelationer och måste ingripa, särskilt i diskussioner i helklass. Han anser också att det ska finnas en skicklighet hos läraren att vara medveten om vad som händer i klassrummet och vara uppmärksam på det som händer.

En av informanterna talade om att det måste finnas tydligt formulerade frågor, som initieras av läraren och att man har ett avgränsat område att diskutera. Hattie styrker detta med sina tankar om att läraren måste tydliggöra mål och kriterier för måluppfyllelse och att göra detta på lagom utmanande nivå. Lärarna påtalar hur viktigt det är med positiv bekräftelse. Hattie (2012) bekräftar att det är viktigt att läraren bryr sig, tror på eleven och skapa ett positivt, omsorgsfullt och respektfullt klimat i klassrummet. Det är enligt honom en förutsättning för lärande.

Vidare skriver Hattie om betydelsen av att lärare och elev ger varandra löpande feedback och att läraren är emotionellt engagerad i lärandet.

Hundeide skriver i Dysthe (2003) att en bra lärare skapar, på ett inlevelsefullt sätt ett intersubjektivt rum, som inkluderar alla elever, så att de känner sig trygga och kan kommunicera lätt och naturligt. Hundeide skriver att det är viktigt att läraren tränas att aktivt

söka efter positiva egenskaper och resurser och inrikta undervisningen på möjlig utveckling. Det innebär att man försöker se till att eleverna får en chans även om deras prestationer är svaga, och man utgår från att det alltid finns en utvecklingszon, där elevens motivation och vilja att prestera kan mobiliseras genom positiv bekräftelse och uppmuntran (Dysthe, 2003).

## 6.4 Läraren som ordningsskapare

Lärarna lägger stor vikt vid ordning i klassrummet. En lärare anser att det är lärarens ansvar att, det från början finns en tydlighet om vad som förväntas av eleven. En annan påtalar att det måste finnas förutsättningar i klassrummet för att våga visa vad man kan. En av lärarna kopplar talklimatet med ordning i klassrummet, där det måste vara tyst för att alla ska kunna höra varandra och inte prata i mun på varandra.

Man kopplar också ordningen i klassrummet med den eller de maktstrukturer som finns i klassen. Det kan finnas elever som har satt normer att det inte är ok att säga precis vad man vill eller tycker. Det kan ta sig uttryck i att man förlöjligar eller ignorerar för att störa den som talar.

Hattie (2012) relaterar till den skicklighet som ska finnas hos läraren för att upptäcka och identifiera problem som uppstår med beteenden och inläring.

Aspelins (2014) forskning visar vikten av ordning i klassrummet. Han relaterar till Scheff som anger ett respektsystem, där det handlar om att visa varandra respekt och få positiva känslor till varandra. Det är den normala konformismen, som leder till stabila band och gemenskap, men han tar också upp den rigida konformismen, som uppstår när eleven kan känna sig avvissad och känna skam. De här känslorna som uppkommer vid den rigida konformismen leder mer till bräckliga band och fiendskap.

Slutsatsen av Aspelins forskning tyder på att, även om kommunikationer bygger på bräckliga band och på rigid konformism accepterar eleverna den ordningen. Han förklarar det med att eleverna föredrar att underhålla ett mikrosystem som läraren dominerar, framför att möta negativa sanktioner från honom, för då kan man avvika från mönstret och hamna utanför systemet. De söker hellre någon form av vag uppskattning genom nonkonformism. De föredrar att hålla fast vid de tunna trådar som trots allt kopplar dem till läraren, framför att dessa trådar helt klipps av. Här relaterar Aspelin mer till elevens förhållande till läraren och hur läraren behöver uppträda som lärare och i vilken grad läraren anpassar sig till elevernas behov, som i sin tur kan försöka att anpassa sig till vad han tror att läraren vill ha. Informanterna talar om bekräftelsebehov hos eleverna, men går inte in på djupet hur elever, som Aspelin säger, föredrar att vara till lags för att inte få negativa sanktioner av läraren och hamna utanför systemet.

Sammanfattningsvis visar undersökningen att informanter och pedagoger kan koppla begreppet talklimat till sin undervisning. De diskuterar en del av sina arbetssätt, arbetsformer och synsätt på lärande, som dock skulle kunna utvecklas mycket mer i fler utförliga intervjuer. I undersökningen kommer det fram att lärare har en stor bank av kunskap när det gäller talklimat, men att det också finns ett stort behov att lyfta det i kollegiet och utveckla det arbetet.

De definierar inte sina metoder med de begrepp forskarna använder, som monologisk, dialogisk undervisning, deliberativa samtalet etc, men arbetar på det sättet. Det var förvånande, men också glädjande, att ingen använde sig av ordet disciplin i sin undervisning. Det är ett gott tecken, eftersom dagens lärare inte har som uppdrag att disciplinera. Den kopplingen fanns inte hos informanterna.

Det fysiska rummets betydelse för talklimatet tas inte upp i diskussionen, men i resultatdelen lyfter tre av sex lärare, fram det som något viktigt för att skapa ett gott talklimat.

Detta och betydelsen av att arbeta i mindre grupp, vilket också flera av lärarna angav som en metod för ett bra talklimat, utvecklas varken i litteraturgenomgång eller diskussion. Dock finns det med som förslag för vidare forskning.

I undersökningen kommer det fram flera faktorer som påverkar talklimatet, men det mesta pekar på lärarens ansvar. När det gäller relationer, kommunikation, lärarens betydelse, ordning i klassrummet, så visar undersökningen att det främst bygger på lärarens skicklighet att hantera uppkomna situationer och vägleda eleverna på rätt sätt, med stöd av styrdokument, forskning och ett gemensamt synsätt.

Läraren skapar det goda talklimatet, som lär elever från början att kommunicera med varandra. Det är läraren som lär elever att känna sig trygga nu och i framtiden. Läraren tränar eleverna i självförtroende oavsett, förmåga, bakgrund, kön och nationalitet.

Lärare, och vuxna överhuvudtaget är förebilder för sina elever och barn härmar vuxna människor och gör det de ser vuxna gör. Skolan och lärare gör en väsentlig insats i elevers utveckling för att uppfatta världen på bästa sätt. Lärare öppnar nya talanger och jobbar mycket med begåvande barn och jobbar med barn som behöver särskilt stöd. Alla lärare strävar att ge till sina elever sina kunskaper och hitta på speciella metoder för att underlätta och stötta sina elever.

Ska läraren lyckas skapa detta goda talklimat, krävs möjligheter till vidare forskning, handledning och stöttning i arbetet med elever. Vi vet, genom den forskning vi har tagit del av, att det finns bra redskap för att skapa ett gott talklimat. Vad som behövs är att frågan och diskussionen lyfts och hålls levande och att det ges möjlighet till fortbildning och vidare forskning.

## 7. Förslag till ytterligare forskning

Vår undersökning visar att begreppet talklimat finns, inte som begrepp, men som ett välkänt fenomen för pedagoger.

Vi ser efter vår studie, att det finns mycket att forska kring när det gäller talklimat och då framförallt hur man skapar ett gott talklimat. Med mer tid skulle vi kunna utforska vår egen undersökning och göra den mer omfattande. Vi skulle kunna ha längre och djupare intervjuer, klassrumsobservationer, med samtal efteråt kring vad vi har sett, om hur man skapar ett gott talklimat. Vi skulle kunna fokusera på vissa delar, som t.ex. lärarens roll och hur viktig relationen är.

Andra förslag är:

- Hur påverkar den fysiska miljön talklimatet?
- Hur man kan göra ordet talklimat till ett vedertaget begrepp?
- Hur påverkar sammansättningen i klassen hur talklimat är?
- Hur påverkar bakgrund, föräldrars utbildning, arbete, inställning till utbildning talklimatet?

## 8. Referenslista

Aspelin, J (2014). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups utbildning AB

Bonar, N i *Multikulturalism är död, leve multikulturalism. UTBILDNING & DEMOKRATI 1999, VOL 8, NR 3, 113-136*

Cain, Susan (2013) *Tyst! De introvertas betydelse i ett samhälle där alla hörs och syns*. Stockholm: Natur Och kultur

Dysthe, O (1996) *det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur AB

Dysthe, O (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB

Englund, Tomas (2007) *utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*. Uddevalla: MediaPrint i Uddevalla AB.

Englund, Tomas (2000) *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: <http://www.skolverket.se>

Hattie, J(2012) *synligt lärande*, Stockholm: bokförlaget natur och kultur.

Jensen, E, & Löf, O. (2011) *Pedagogiskt ledarskap- Om att skapa goda relationer i klassrummet*. Malmö: Gleerups utbildning AB. (2009) *Klasseledelse- nye forstoelser og handlemuligheder*. Akademisk forlag.

Johannesson, Kurt, 1992: "Retorik". I: Strömquist, Siv (red.), *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur.

Lundgren, P, Säljö, R, Liberg, C (2012), *Lärande, skola, bildning*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur.

Merriam S. B (1994) *Fallstudien som forskningsresultat*. Lund: studentlitteratur.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket (2013) <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2013/kraftig-forsamling-i-pisa-1.211208>

Strömholm, Stig, 1992: "Det livsviktiga talet." I: Strömquist, Siv (red.), *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur.

Strömquist, Siv, 1992: *Systematisk talträning – går det an?* I: Strömquist, Siv (red.), *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur.

Stukat, S (2005, 2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: studentlitteratur AB



Trost, Jan (2010), *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB

Vetenskapsrådet (2002), *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L(1934, 1999), *Tänkande och språk*. Bokförlaget Daidalos AB

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket (2013) <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2013/kraftig-forsamring-i-pisa-1.211208>

# Bilaga 1

## Intervjufrågor

1. Kan du beskriva vad begreppet talklimat betyder för dig?
2. Kan du beskriva/ge exempel på ett bra talklimat? Vad är det som gör att det blir ett bra talklimat?
3. Kan du beskriva/ge exempel på ett sämre fungerande talklimat? Vad är det som gör att det blir ett sämre talklimat?
4. Vad använder du dig av för strategier för att skapa ett talklimat? Vilka förutsättningar bör finnas?
5. När kan ett gott talklimat uppstå? Vilka faktorer påverkar?
6. I den bästa av världar, om du fick svänga ett trollspö, hur skulle ett optimalt talklimat se ut?